



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1090-1112, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİK VE OKUDUĞUNU ANLAMA
AÇISINDAN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Mustafa CEYLAN*

Ali KIRCI**

Geliş Tarihi: 18 Mayıs 2024

Kabul Tarihi: 12 Eylül 2024

Öz

Kapsayıcı eğitim ortamlarında en sık karşılaşılan özel gereksinimli öğrenci grubu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çok büyük çoğunluğu okuma becerilerinde zorluk yaşamaktadırlar. Okuma becerisini etkileyen en önemli unsurlardan biri de okuma metinleridir. Bu çalışmanın amacı da 2023-2024 yılında yenilenen 5-8 sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performansları göz önünde bulundurularak değerlendirilmesidir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada 118 metin okunabilirlik, metin türü, ortalama sözce uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu ve 73 metin okuduğunu anlama soruları açısından incelenmiştir. Kullanılan iki okunabilirlik formülüne göre de sınıf düzeyi ile okunabilirlik arasında paralel bir ilişki olduğu görülmektedir. Metin türü açısından altıncı sınıf dışındaki sınıf seviyelerinde bilgilendirici metinlere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ortalama sözce ve tümce uzunluklarının da sınıf seviyesi ilerledikçe arttığı bulgular arasında yer almaktadır. İncelenen metinlerde en sık açık soru türüne, ardından çıkarım sorularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ders kitapları, okunabilirlik, OSU-OTU, okuduğunu anlama, öğrenme güçlüğü.

**INVESTIGATION OF TURKISH COURSE BOOKS IN TERMS OF
READABILITY AND READING COMPREHENSION IN THE
CONTEXT OF LEARNING DISABILITY**

Abstract

The most frequently encountered group of students with special needs in inclusive education environments are students with learning disabilities. The vast majority of students with learning disabilities have difficulty in reading skills. One of the most important factors affecting reading skills is reading texts. The aim of this study is to evaluate the reading texts in the middle school Turkish textbooks, which were renewed in 2023-2024, by considering the performance of students with learning disabilities. In this study, 118 texts were analyzed in terms of readability, text type, average word length, average

* Dr. Öğretim Üyesi; Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi. mceylan@artvin.edu.tr

** Arş. Gör.; Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi. alikirci@artvin.edu.tr

sentence length and 73 texts were analyzed in terms of reading comprehension questions. According to the two readability formulas used, there is a parallel relationship between grade level and readability. In terms of text type, it is seen that informative texts are more common in grade levels other than the sixth grade. It is also among the findings that the average sentence and clause lengths increase as the grade level increases. In the analyzed texts, open questions were the most common type of questions, followed by inference questions. The findings were discussed within the framework of the literature in terms of students with learning disabilities.

Keywords: Turkish textbooks, readability, AWL-ASL, reading comprehension, learning disability.

Giriş

Öğrenme güçlüğü terim olarak ilk defa 1963'te Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Günümüzde ise en güncel öğrenme güçlüğü terimi Amerika Psikiyatri Birliği (APA) tarafından *Psikiyatrik Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı*'nda (DSM-V) bireylerin okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerinde güçlük yaşamalarına neden olan nörogelişimsel bir bozukluk olarak geçmektedir (APA, 2018, s. 34). Öğrenme güçlüğü yaygınlığı hızla artmaktadır (USDE, 2018). Ülkemizde öğrenme güçlüğü görülme sıklığına ilişkin net veriler standartlaştırılmış ölçme araçlarının bulunmamasından kaynaklı olarak tespit edilememiştir. Ancak güncel çalışmalara bakıldığında öğrenme güçlüğü ülkemizde görülme sıklığının normal gelişim gösteren okul çağı öğrencileri içerisinde %3-15 aralığında olduğu belirtilmektedir (Başar ve Göncü, 2018; Melekoğlu, 2018, s. 25). ABD Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan raporda da öğrenme güçlüğü görülme sıklığının ülkemizdeki orana yakın olarak %5-15 aralığında olduğu belirtilmiştir (USDE, 2018). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin çeşitli akademik becerilerde birtakım problemler yaşadığı bilinmektedir (Harwell ve Jackson, 2008). Bu alanlardan birinin de okuma becerisi olduğu belirtilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %80'i okuma becerisinde güçlük yaşamaktadırlar (APA, 2018). Okuma, okurların yazılı ürünlerde yer alan sözcükleri ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini devreye sokarak çözümlerini, çözümlenen sözcükleri kelime dağarcıkları, geçmiş yaşantıları ve bilgileriyle harmanlayarak anlamlandırmalarını, son olarak da anlamlandırdıkları sözcüklerden ortaya çıkan cümleleri söz dizimsel özellikleri kapsamında analiz ederek iletilmek istenen mesaja ulaşmalarını içeren karmaşık bir süreçtir (Güldenoğlu vd., 2015). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul yıllarının ilk üç yılında okumada ustalaşmak için çaba göstermeleri, üç yıldan sonra ise okumayı yeni bilgileri edinmede bir araç olarak kullanmaları beklenmektedir (Özbek ve Ergül, 2018). Ancak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu beklentiye karşılayamamaktadırlar. Bu durum öğrencilerin akıcı okuma, metin yapısı bilgisi, kelime dağarcığı gibi becerilerde güçlük yaşamalarından kaynaklanabileceği (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001) gibi okuma metinlerinin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmamaları nedeniyle ortaya çıkabileceğini de belirten çalışmalar bulunmaktadır (Odo, 2018; Wissing, Blignaut ve Van den Berg, 2016). Okuma metinleri denildiğinde ise öğrencilerin örgün eğitim hayatlarını çevreleyen ve genellikle derslerde kullanılan temel araçlardan biri olan ders kitapları akla gelmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamlarında yer alması eğitimcilerin ders kitaplarını oluşturmalarında dikkat etmeleri gereken önemli bir konudur. Crossley vd., (2008), ders kitaplarının oluşturulmasında okunabilirlik formüllerinin

kullanılmasının kitapları hazırlayanların işlerini kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Uluslararası alan yazında okunabilirlik formülleri 1920'lere kadar dayanmaktayken (Yılar, 2020), ülkemizde ilk okunabilirlik formülü 1997 yılında Ateşman tarafından geliştirilmiştir. İlerleyen yıllarda Çetinkaya (2010) ve Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen çeşitli okunabilirlik formülleri de yer almaktadır. Okunabilirliğe ilişkin yapılan formül çalışmalarının temelinde uzun kelimelerin kısa kelimelere göre daha zor okunduğu ve uzun cümleleri okumanın kısa cümlelere oranla daha karmaşık olduğu varsayımı yer almaktadır (Crossley vd., 2008). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2021 yılında yayımlanan "Ders Kitaplarında Okunabilirlik" isimli raporda okunabilirlik; daha önceden edinilen bilgilere yer verildiği, okur ile yazarın sağlıklı etkileşim kurmasına özen gösteren, belirli bir amacı olan ve beyinde gerçekleşen karmaşık bir süreç anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Tanımda da belirtildiği gibi okunabilirlik okunan metinlerin anlaşılması için ön koşullardan biridir. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilir olması son derece önemlidir.

Okumanın tanımının yanı sıra okunabilirliğin tanımında ortak amaç olarak okuduğunu anlamının yer aldığı görülmektedir. Okuma becerisinde %80 oranında başarısızlık yaşayan öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki performansları da tipik gelişim gösteren akranlarına göre önemli ölçüde düşüktür. Bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar da büyük çoğunlukla ders kitapları üzerinden yürütülmektedir (Bryce, 2011). Bu yüzden ders kitaplarının yalnızca okuma becerisi için değil okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için de özenle oluşturulması gerekmektedir (Crossley vd., 2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler var olan zayıf kavram gelişimi, genelleme, bellek, algılama güçlükleri, bilişsel ve üst bilişsel becerilerindeki sorunlardan dolayı okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşamaktadırlar (Güzel Özmen, 2014, s. 341; Quinn vd., 2020). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde anlam bulma, anlamı kavrama ve edinilen bilgilerin analizini yaparak değerlendirme aşamaları işe koşulmaktadır (Yıldız ve Melekoğlu, 2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini edinebilmek için metin hakkında düşünme, seçim yapma, karar verme, yorumlama, analiz ve değerlendirme yapma gibi bilişsel becerileri göstermeleri gerekmektedir (Güzel Özmen, 2014, s. 346-347). Okuduğunu anlamının değerlendirilmesi için ise kullanılan yöntemlerin başında okuduğunu anlama soruları gelmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde metinlerin yanı sıra metinlere ilişkin soru türlerinin de önemli etkisi bulunmaktadır (Day ve Park, 2005). Soru türleri metinde açıkça belirtilen açık sorular, cevabı metin içerisinde yer alan ancak açıkça belirtilmeyen kapalı sorular ve okurların ön bilgi ve yaşam deneyimlerini göz önünde bulundurarak yanıtlayabilecekleri çıkarım soruları olmak üzere üç türde ele alınmaktadır (Best vd., 2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinlere ilişkin açık sorularda (Bahap Kudret ve Baydık, 2016), kapalı sorularda (Quinn vd., 2020) ve çıkarım sorularında (Barnes vd., 2015; Hall ve Barnes, 2017) tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri belirtilmektedir. Soru türlerine ilişkin deneyimlerin de ders kitapları aracılığıyla kazandırıldığı düşünüldüğünde ders kitaplarında yer alan metinlerin tüm soru türlerini barındırması gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür (Acar ve Karakuş, 2022; Bağcı Dağdeviren ve Küçüktepe, 2022; Bora ve Arslan, 2021; Çarkıt ve Bahadır, 2022; Çiftçi vd., 2007; Okur ve Arı, 2013; Özçetin ve Karakuş, 2020). Ancak bu çalışmalar 2023-2024 yılında okutulmaya başlanan Türkçe ders kitaplarını içermemektedir. Ayrıca alan yazında ders kitaplarında yer alan metinlerin okuduğunu anlama sorularını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma güncel (2023-2024) eğitim öğretim kitapları üzerinden yürütüldüğü, okuduğunu anlama sorularını incelenmesini ve kapsayıcı eğitim ortamında yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından metinleri ve soru türlerini değerlendirilmesini amaçladığı için diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmaktadır.

1. Ders kitaplarında yer alan metinlerin metin türü dağılımı sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri okunabilirlik formüllerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ders kitaplarındaki metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularının soru türlerine göre dağılımı nedir?
4. Ders kitaplarındaki metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularının türleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri ve etkinlik sorularının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilgili dokümanların analiz edilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Söz konusu araştırma yöntemi araştırılması amaçlanan olgu yahut olaylar hakkındaki yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Şimşek, 2009). Söz konusu durumun müdahale edilmeden betimlenmesi amaçlanmaktadır. Betimsel araştırmalar doğası gereği incelenen durumun mümkün olduğunca doğru ve tam olarak tanımlanmasına hizmet etmektedir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 25). Gerçekleştirilen çalışmada da okunabilirlik düzeyleri ve etkinlik sorularının özellikleri müdahale etmeksizin tanımlanmaya çalışılmıştır.

2.2. İnceleme Nesnesi

Araştırma kapsamına dâhil edilecek kitapların belirlenmesi için öncelikle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulması için onaylanmış ders kitapları belirlenmiş hemen akabinde ise Türkiye'nin farklı bölgelerinden 15 öğretmen ile görüşülerek mevcut eğitim-öğretim döneminde ders kitabı olarak kullanılan yayınevlerine ait kitapların künnyeleri teyit edilmiştir. Bu bağlamda 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokul Türkçe ders kitabı olarak okutulması uygun görülen Koza Yayınlarına ait 5. sınıf, Anka Yayınevine ait 6. sınıf, Dörtel Yayıncılığa ait 7. sınıf ve Ferman Yayıncılığa ait 8. sınıf Türkçe ders kitapları araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamındaki ders kitaplarının okunabilirliklerinin belirlenmesi için kitaplarda yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinler tespit edilmiş, dinleme metinleriyle birlikte şiir türündeki metinler araştırma kapsamının dışında

bırakılmıştır. Ders kitaplarında bulunan toplamda 118 metin ve 73 metinde bulunan okuduğunu anlama sorusunun incelendiği bu araştırmanın veri toplama süreci doküman incelemesiyle sağlanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Metinlerin okunabilirliklerinin incelenmesi için alan yazında sıklıkla tercih edilen Ateşman (1997) ve Çetinkaya Uzun'un (2010) formülleri kullanılmıştır. Her iki formülde de ilk aşamada metinlerdeki seslem, sözcük ve cümle sayılarının belirlenerek ortalama sözcük (OSU) ve tümce (OTU) uzunlukları belirlenmektedir. Daha sonrasında ise hesaplanan OSU ve OTU araştırmacılar tarafından belirlenen katsayılara göre birtakım matematiksel işleme tabi tutularak okunabilirlik puanları (OP) hesaplanmaktadır. OSU, OTU ve OP hesaplamalarına ilişkin formüller aşağıda verilmiştir.

Ortalama sözcük uzunluğu (OSU): $\text{Toplam seslem sayısı} / \text{Toplam sözcük sayısı}$

Ortalama tümce uzunluğu (OTU): $\text{Toplam sözcük sayısı} / \text{Toplam tümce sayısı}$

Ateşman formülüne göre okunabilirlik puanı: $OP = 198,825 - (40,175 \times OSU - 2,610 \times OTU)$

Çetinkaya Uzun formülüne göre okunabilirlik puanı: $OP = 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$

Yukarıdaki formüllerde de görüldüğü üzere okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi için ortalama sözcük ve tümce uzunluğu önem teşkil etmektedir. Bu nedenle Ateşman (1997), Flesch'in (1948) İngilizce için geliştirdiği formülünü Türkçeye uyarlarken dilin kendi iç dinamiklerini de değerlendirerek sözcük ve tümce uzunluğu temelindeki metin zorluk derecelerinin verilerini de güncellemiştir. Ateşman'a (1977) göre sözcük uzunluğu 2.2 olan metin kolay, 2.6 olan metin normal, 3 olan metin ise zordur. Tümce uzunluğu açısından ise tümce uzunluğu 4 olan metin kolay, 10 olan metin normal, 30 olan metin ise zordur. Tüm bu formüller dikkate alınarak yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen veriler, aşağıdaki tabloda gösterilen sınıflamalar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 1: Ateşman ve Çetinkaya Uzun'a Göre Okunabilirlik Puanları

Ateşman Formülü Düzeyleri		Çetinkaya Uzun Formülü Düzeyleri	
Puan	Derece	Puan	Okuma Düzeyi
90-100	Çok Kolay	51+	Bağımsız Okuma
70-89	Kolay		
50-69	Orta Güçlükte	35-50	Eğitsel Düzey
30-49	Zor		
0-29	Çok Zor	0-34	Engelli Düzey

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için birtakım önlemler alınmıştır. Araştırmacıdan kaynaklı oluşabilecek yanlılığı elimine etmek amacıyla metinler üç farklı uzman tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen verilerin birbirleriyle tutarlılığını incelemek ve araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülü [$\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$] kullanılmıştır. Uygulama sonrasında araştırmanın güvenirliliği %88 olarak hesaplanmış, görüş ayrılığı ortaya çıkaran

değerler üç uzmanın bir araya gelmesiyle tekrardan incelenmiş ve görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın geçerliğini arttırmak için ise aktarılabirlik kavramı (Lincoln & Guba, 1985, s. 163) dikkate alınarak araştırmanın raporlanma aşamasında sürecin şeffaf bir şekilde açıklanması sağlanmıştır.

3. Bulgular

Ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada elde edilen verilerin bulguları sınıf düzeylerine göre raporlaştırılmıştır.

3.1. Beşinci Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 13'ü öyküleyici, 16'sı bilgilendirici metin olmak üzere toplam 29 okuma metninin incelemesi gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de de görüldüğü üzere bu metinlerin OSU'ları 2.2 ile 2.97, OTU'ları ise 4.9 ile 25.3 arasında değişmektedir. Metinlerin geneli dikkate alındığında ortalama sözcük uzunluğunun 2.63, ortalama tümce uzunluğunun 9.2 olduğu söylenebilir. Ateşman'ın formülüne göre incelenen toplam 29 metnin on üçü kolay, on ikisi orta güçlükte, ikisi çok kolay, ikisi zor okunabilirlik değerine sahiptir. Söz konusu on üç kolay metnin onu öykü, üçü bilgilendirici metin türünde; on iki orta güçlükteki metnin onu bilgilendirici, ikisi öyküleyici metin türünde; çok kolay metinlerin biri öyküleyici diğerinin ise bilgilendirici metin türünden, zor okunabilirlik değerine sahip metinlerin her ikisinin de bilgilendirici metin türünde olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler dikkate alındığında öyküleyici metinlerin daha çok kolay okunabilirlik düzeyinde olduğu, bilgilendirici metinlerin ise orta güçlükte okunabilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlere İlişkin Hesaplamalar

Sıra	Metin Adı	Metin Türü	Soru Türü	OSU	OTU	A OPU	Ç-U OPU	Derece	Okuma Düzeyi
1	Eskiciyle Para Babası	Öyküleyici	3 K 1 A 1 Ç	2.48	7.3	80.1	47.3	Kolay	Eğitsel Düzey
2	Aile Toplum Dünya ilişkisi	Bilgilendirici	3 K 2 Ç	2.60	14.5	56.5	37.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
3	Yoldaki Kaya	Öyküleyici	-	2.80	5.6	71.7	40.6	Kolay	Eğitsel Düzey
4	Abdullah Dedem	Öyküleyici	-	2.85	5.4	70.2	39.5	Kolay	Eğitsel Düzey
5	Dersimiz: Atatürk	Bilgilendirici	3 A	2.76	8	67.1	39.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
6	Elâzığlı Hasan Onbaşı	Öyküleyici	-	2.72	6.2	73.4	42.1	Kolay	Eğitsel Düzey
7	Atatürk'ü Son Görüşüm	Bilgilendirici	-	2.72	6.7	72.1	41.6	Kolay	Eğitsel Düzey
8	Mengenli Aşçı Kamil	Öyküleyici	-	2.68	7.7	71.1	41.7	Kolay	Eğitsel Düzey
9	İki Kardeşin Fedakârlığı	Öyküleyici	3 A 1 Ç	2.56	10.2	69.4	43.4	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
10	Dünyanın En İyi Öğretmeni	Bilgilendirici	-	2.64	7.7	72.7	42.7	Kolay	Eğitsel Düzey

11	Dostluğun Türleri	Bilgilendirici	2 A 2 Ç 1 K	2.56	12.5	63.4	40.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
12	Yarın İçin	Bilgilendirici	-	2.6	4.9	81.6	46.5	Kolay	Eğitsel Düzey
13	Dedem Korkut Öyküleri Üzerine	Bilgilendirici	-	2.85	9.7	59	35.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
14	Padişaha Su Hediye Eden Adam	Öyküleyici	3 A 1 K	2.44	8.1	79.7	47.5	Kolay	Eğitsel Düzey
15	Hacivat ile Karagöz	Öyküleyici	-	2.20	7	92.7	54.9	Çok Kolay	Bağımsız Okuma
16	Her Masalın Başı	Bilgilendirici	-	2.20	25.3	44.4	37.1	Zor	Eğitsel Düzey
17	Küçük Çam Ağacı	Öyküleyici	3 A 1 K 1 Ç	2.60	8.3	72.7	43.2	Kolay	Eğitsel Düzey
18	Dünyanın Beyaz Devleri Buzullar	Bilgilendirici	4 A 1 Ç	2.93	9.8	55.5	33.2	Orta Güçlük	Engelli Düzey
19	Atıkları Tanıyoruz	Bilgilendirici	-	2.76	10.5	60.5	36.9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
20	Mavi Eşofmanlı Adam	Öyküleyici	1 A 2 Ç	2.64	5.7	77.9	44.7	Kolay	Eğitsel Düzey
21	Olimpiyat Oyunları	Bilgilendirici	5 A	2.8	11.2	57.1	35.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
22	Hastalık Nedir?	Bilgilendirici	-	2.97	13.3	44.8	28.7	Zor	Engelli Düzey
23	Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?	Bilgilendirici	3 A 1 K 1 Ç	2.60	10.3	67.5	41.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
24	Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz	Öyküleyici	5 A 1 K	2.68	6.6	73.9	42.8	Kolay	Eğitsel Düzey
25	İğnenin Deliği	Öyküleyici	-	2.4	7.3	83.4	49.4	Kolay	Eğitsel Düzey
26	Ayak İzlerinin Esrarı	Öyküleyici	-	2.72	10.1	63.2	38.4	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
27	Çocukluğun Değeri	Bilgilendirici	3 A 1 K 1 Ç	2.72	10.5	62.1	37.9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
28	Ünlü Ressam	Bilgilendirici	4 A 1 Ç	2.24	5.5	94.5	55.3	Çok Kolay	Bağımsız Okuma
29	Bir Düş Yolcusu	Bilgilendirici	-	2.68	9.9	65.3	39.6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey

Ateşman'ın formülüne göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında en zor metnin "Her Masalın Başı", en kolay metnin ise "Ünlü Ressam" başlıklı metin olduğu görülmektedir. Tüm metinlerin

okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması alındığında ise 69.1 okunabilirlik puanı ile orta güçlükte okunabilirlik derecesine ulaşılmaktadır. Çetin Uzun'un formülüne göre ise yirmi beş metin eğitsel düzey, iki metin bağımsız okuma, iki metin ise engelli düzeydedir. Diğer bir ifadeyle ders kitabında bulunan metinlerin büyük bir çoğunluğu eğitsel düzeyde okunabilirliğe sahiptir. Bağımsız okuma düzeyinde olan metinlerin biri bilgilendirici diğeri öyküleyici, engelli düzeydeki metinlerin her ikisi de bilgilendirici metin türündedir. Metinler içerisinde okunabilirlik puanlarına göre en kolay metin olarak ifade edilebilecek olan "Her Masalın Başı" başlıklı metin Ateşman'ın formülüne göre en kolay metinle uyurken en zor metnin farklı olarak "Hastalık Nedir?" başlıklı metin olduğu görülmektedir. Çetin Uzun'un formülüne göre hesaplanan okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması dikkate alındığında ise 41.5 puan ile eğitsel düzeyi işaret ettiği görülmektedir. Etkinliklerde yer alan okuduğunu anlama soruları açısından Tablo 2 incelendiğinde ise söz konusu metinlerin on dördünde toplam 65 okuduğunu anlama sorusuna yer verildiği görülür. Bu soruların kırkı açık soru, on üçü çıkarım sorusu, on ikisi ise kapalı sorudur.

3.2. Altıncı Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 24 öykü, 13 bilgilendirici olmak üzere toplam 37 metin araştırma soruları dikkate alınarak incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Metinlerin ortama sözcük uzunlukları 2.32 ile 2.93 arasında, ortalama tümce uzunları ise 5 ile 16.4 arasında değişmektedir. Metinlerin geneli dikkate alındığında ortalama sözcük uzunluğunun 2.64, ortalama tümce uzunluğunun 9.1 olduğu söylenebilir. Ateşman'ın formülüne göre bu değerler normal bir okuma metninde olması gereken değerlerdir. Söz konusu 37 metin okunabilirlik açısından değerlendirildiğinde metinlerin on yedisi orta güçlükte, on yedisi kolay, ikisi zor, biri çok kolaydır. On yedi orta güçlükteki metnin dokuzu bilgilendirici, sekizi öyküleyici; on yedi kolay güçlükte olan metnin on beşi öyküleyici, ikisi bilgilendirici; zor metinlerin her ikisi de bilgilendirici, çok kolay metin ise öyküleyici metin türündedir. Bu veriler dikkate alındığında öyküleyici metinlerin daha çok kolay okuma düzeyinde olduğu görülmektedir. Tüm metinler içerisinde 90.8 okunabilirlik puanı ile en kolay okunabilirlik düzeyine sahip olan "Bayram Yeri" başlıklı metin de bu durumu desteklemektedir. İncelenen metinler arasında 41.5 okunabilirlik puanı ile "Çanakkale Geçilmez" başlıklı bilgilendirici metnin en zor okuma derecesine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlere İlişkin Hesaplamalar

Sıra	Metin Adı	Metin Türü	Soru Türü	OSU	OTU	A OPU	ÇU OPU	Derece	Okuma Düzeyi
1	İbiş ile Memiş	Öyküleyici	3 A 2 K 4 Ç	2.52	7.6	77.7	46	Kolay	Eğitsel Düzey
2	Çocuklar Babaları Hakkında Ne Düşünürler	Bilgilendirici	2 A 1 K 1 Ç	2.56	6.6	78.8	45.9	Kolay	Eğitsel Düzey
3	Samimilik	Bilgilendirici	2 A 1 K 3 Ç	2.85	9.9	58.5	35.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
4	Ziyaret	Öyküleyici	1 A 1 K 4 Ç	2.68	5	78.1	44.3	Kolay	Eğitsel Düzey
5	Mehmet'in Merhameti	Öyküleyici	3 A 1 K 2 Ç	2.56	6.3	79.5	46.2	Kolay	Eğitsel Düzey

6	Çanakkale Geçilmez	Bilgilendirici	-	2.85	16.4	41.5	28.9	Zor	Engelli Düzey
7	Anadolu İmececi	Öyküleyici	-	2.60	7.1	75.8	44.4	Kolay	Eğitsel Düzey
8	Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal'e Mektup Var	Öyküleyici	5A	2.76	8	67.1	39.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
9	Kût'ül Amâre	Öyküleyici	-	2.76	7.2	69.2	40.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
10	Akılcılık, Bilimcilik, Gerçeklik	Bilgilendirici	2 A 2 K 2 Ç	2.68	12	59.8	37.5	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
11	Şımarık Fil	Öyküleyici	2 A 2 K	2.52	5.8	82.4	47.8	Kolay	Eğitsel Düzey
12	Küçük Prens	Öyküleyici	4 A 2 K 3 Ç	2.52	6.4	80.9	47.1	Kolay	Eğitsel Düzey
13	Adil Ülke	Öyküleyici	2 A 2 K 1 Ç	2.44	8.2	79.4	47.5	Kolay	Eğitsel Düzey
14	Demokrasi ve Temel İlkeleri	Bilgilendirici	2 A 2 K	2.89	13	48.8	31.1	Zor	Engelli Düzey
15	Bayram Yeri	Öyküleyici	2 A 1 K 3 Ç 3 A	2.28	6.3	90.8	53.5	Çok Kolay	Bağımsız Okuma
16	Göç Destanı	Öyküleyici	2 K 1 Ç	2.44	9.8	75.2	45.9	Kolay	Eğitsel Düzey
17	Öyle Denmez	Öyküleyici	4 K 1 Ç	2.32	6.7	88.1	52	Kolay	Bağımsız Okuma
18	Yankı	Öyküleyici	1 K 2 Ç	2.48	5.1	85.9	49.9	Kolay	Eğitsel Düzey
19	Bizim Akdeniz Erenler Pınarı	Bilgilendirici	-	2.68	13.5	55.9	36.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
20	Efsanesi Mimar	Öyküleyici	2 A 2 K 1 Ç 3 A	2.89	10.1	56.4	33.9	Orta Güçlük	Engelli Düzey
21	Sinan'la Bir Gün	Öyküleyici	1 K 1 Ç	2.56	5.8	80.8	46.7	Kolay	Eğitsel Düzey
22	Fotoğraflarda Kalan Anılar Yazmak Bir Yaşam Biçimi	Bilgilendirici	1 K 4 Ç 1 A	2.64	9.4	68.2	41.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
23	Bir Kış Öyküsü	Bilgilendirici	3 K 3 Ç	2.93	11.4	51.4	31,6	Orta Güçlük	Engelli Düzey
24	Son Martı	Öyküleyici	-	2.60	6.8	76.6	44.7	Kolay	Eğitsel Düzey
25	Gökyüzünde ki Ateş: Kutup Işıkları	Öyküleyici	2 A 2 K 1 Ç	2.60	6.5	77.4	44.9	Kolay	Eğitsel Düzey
26	Ormanlarımı z	Bilgilendirici	-	2.80	12.5	53.7	33.9	Orta Güçlük	Engelli Düzey
27	Arının Sırrı	Öyküleyici	3 A 2 K 3 Ç	2.80	11.6	56.1	34.8	Orta Güçlük	Engelli Düzey
28		Öyküleyici	-	2.44	11.6	70.5	44.2	Kolay	Eğitsel Düzey

29	Devasa Hayalim Cern Gezisi Notları	Bilgilendirici	2 A 4 K 3 Ç	2.60	11.5	64.4	40.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
30	Ampülün İlk Yanışı	Öyküleyici	1 A 2 K 1 Ç	2.60	9.4	69.8	42.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
31	Lagari Hasan Çelebi ve Dünyanın İlk Roket Denemesi	Öyküleyici	3 A 1 K 2 Ç	2.60	9.7	69.1	41,9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
32	Astronotlar Yazı Yazmak İsterse	Bilgilendirici	-	2.72	12.1	58	36.4	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
33	Esmeralda'nın Şarkısı	Öyküleyici	2 A 3 K 3 Ç	2.64	12	61.4	38,6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
34	Kahvaltının Önemi	Bilgilendirici	2 A 2 K 2 Ç	2.56	8.3	74.3	44,2	Kolay	Eğitsel Düzey
35	Hem Spor Hem Dans Jimnastik	Bilgilendirici	3 A 2 K 3 Ç	2.72	10.5	62.1	37.9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
36	Beden ve Akıl	Öyküleyici	-	2.64	6.8	75	43.7	Kolay	Eğitsel Düzey
37	Atatürk'ün İlk Olimpiyat Şampiyonumuz Yaşar Erkan'a Telgrafı	Öyküleyici	2 A 2 K	2.80	9.2	62.3	37.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey

Ateşman'ın formülüne göre tüm metinlerin okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması hesaplandığında 69.2 puana ulaşılmakta ki bu puan orta güçlük derecesine karşılık gelmektedir. Çetin Uzun'un formülüne göre 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler incelendiğinde yirmi dokuz metnin eğitsel düzey, altı metnin engelli düzey, iki metnin ise bağımsız okuma düzeyinde olduğu söylenebilir. Eğitsel düzeyde olan yirmi dokuz metnin yirmisi öyküleyici, dokuzu bilgilendirici; engelli düzeyde olan altı metnin dördü bilgilendirici, ikisi öyküleyici, bağımsız düzeyde olan iki metnin ise her ikisi de öyküleyici metin türündedir. Çetin Uzun'un formülüne göre hesaplanan okunabilirlik puanları açısından metinler değerlendirildiğinde Ateşman'ın sonuçlarına benzer şekilde 28.9 okunabilirlik puanı ile en zor metnin "Çanakale Geçilmez", 53.5 okunabilirlik puanı ile en kolay metnin "Bayram Yeri" olduğu belirlenmiştir. Kitapta yer alan tüm metinlerin okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması ise 41.5 puan ile eğitsel düzeye karşılık gelmektedir. Tablo 3'teki soru türü sütunu incelendiğinde ise yirmi sekiz metinde toplam 164 okuduğunu anlama sorusuna yer verildiği görülmektedir. Bu soruların elli dokuzu açık, elli biri kapalı, elli dördü ise çıkarım sorusudur.

3.3. Yedinci Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki 14 bilgilendirici, 10 öyküleyici metin olmak üzere toplam 24 metin incelenmiştir. Metinlerin OSU'ları 2.36 ile 2.97, OTU'ları ise 4.8 ile 20.5 arasında değişmektedir. Tüm metinlerin OSU ve OTU aritmetik ortalamaları sırasıyla 2.65 ve 9.7 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin Ateşman'ın formülündeki normal bir metnin sahip olması gereken ortalama sözcük ve tümce uzunluklarına yakın değerler olduğu söylenebilir. Ateşman'ın

okunabilirlik derecelerine göre metinler değerlendirildiğinde on dördünün orta güçlükte, onunun kolay, birinin zor olduğu söylenebilir. Orta güçlükte olan onu bilgilendirici, dördü öyküleyici; kolay derece olarak sınıflandırılan metinlerin altısı öyküleyici üçü bilgilendirici; zor metnin ise bilgilendirici olduğu görülmektedir. Bu veriler dikkate alındığında bilgilendirici metinlere göre öyküleyici metinlerin daha kolay okunabilirlik düzeylerine sahip olduğu ifade edilebilir. Metinler zorluk ve kolaylık derecesi açısından incelendiğinde ise 37.7 okunabilirlik puanı ile en zorunun “Teknolojinin Yarattığı Bisiklet” başlıklı metin olduğu, en kolayının 83.4 okunabilirlik puanı ile “Görüşme” başlıklı metin olduğu söylenebilir. Tüm metinlerin okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması alındığında ise 67 puanla çıkan sonuç 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin genel ortalamasının orta güçlükte olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlere İlişkin Hesaplamalar

Sıra	Metin Adı	Metin Türü	Soru Türü	OSU	OTU	A OPU	ÇU OPU	Derece	Okuma Düzeyi
1	Dost Acı Söylemeli	Bilgilendirici	2 A 2 K 2 Ç	2.89	11.1	53.7	32,9	Orta Güçlük	Engelli Düzey
2	Eskici	Öyküleyici	2 A 1 K 3 Ç	2.68	9.2	67.1	40.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
3	Anadolu'da Kilim Demek	Bilgilendirici	-	2.68	9.4	66.6	40.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
4	Arıları Sulama Vakfı	Bilgilendirici	4 A 1 K 1 Ç	2.72	6.5	72.6	41.9	Kolay	Eğitsel Düzey
5	Lokman Hekim	Bilgilendirici	1 K 1 A	2.36	8.9	80.8	48.9	Kolay	Eğitsel Düzey
6	Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi	Bilgilendirici	-	2.64	12.6	59.9	38	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
7	Babam, Mustafa Kemal'i Kendi Evladı Gibi Severdi	Bilgilendirici	-	2.68	8.7	68.4	40.7	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
8	Atatürk Dumlupınar'da	Bilgilendirici	-	2.72	10.4	62.4	38	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
9	Van Gölü'nün Şafağı	Öyküleyici	6 A 1 K 1 Ç	2.97	5.8	64.4	36	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
10	Bir Kelaynak Anlatıyor	Bilgilendirici	2 A 2 K 1 Ç	2.68	6.3	74.7	43	Kolay	Eğitsel Düzey
11	Vatandaşlık Görevleri	Bilgilendirici	2 A 3 Ç 1 K	2.68	9.8	65.6	39.7	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
12	Kefil	Öyküleyici	Soru yok	2.60	7.4	75.1	44	Kolay	Eğitsel Düzey

13	Selim	Öyküleyici	Serbe st okum a	2.48	8.3	77.5	46	Kolay	Eğitsel Düzye
14	Jimnastik Dersinde	Öyküleyici	3 A 1 K	2.64	8.5	70.6	42	Kolay	Eğitsel Düzye
15	Görüşme	Öyküleyici	-	2.56	4.8	83.4	47.6	Kolay	Eğitsel Düzye
16	Acemi Güreşçi	Öyküleyici	-	2.52	5.5	83.2	48	Kolay	Eğitsel Düzye
17	En Besleyici Yiyecek Hangisidir?	Bilgilendirici	-	2.52	14.1	60.8	39,6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
18	En İyi Arkadaş	Öyküleyici	2 A 2 K 2 Ç	2.64	6.9	74.8	43,5	Kolay	Eğitsel Düzye
19	Çeşmibülbülün Esrarı	Bilgilendirici	-	2.68	13	57.2	36,5	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
20	Sahne Canlanan Oyuncak: Kukla	Bilgilendirici	-	2.64	12.3	60.7	38.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
21	İletişim Araçları	Bilgilendirici	5 A 1 Ç	2.76	10.6	60.3	36.8	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
22	Martı Jonathan Livingston	Öyküleyici	-	2.56	10.5	68.8	42.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
23	Teknolojinin Yarattığı Bisiklet	Bilgilendirici	-	2.68	20.5	37.7	29.3	Zor	Engelli Düzye
24	Kamyon	Öyküleyici	-	2.68	10.8	63	38.7	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye

Çetin Uzun'un formülü dikkate alınarak Tablo 4'teki veriler incelendiğinde yirmi iki metnin eğitsel, iki metnin engelli düzey olduğu görülmektedir. Engelli düzey olarak sınıflandırılan her iki metin de bilgilendirici, eğitsel düzeydeki metinlerin ise on ikisi bilgilendirici, onu öyküleyici metindir. Çetin Uzun'un formülüne göre en zor okunabilirlik düzeyine sahip metin Ateşman'ın formülüne göre yapılan hesaplamayla aynı şekilde 29.3 okunabilirlik puanı olan "Teknolojinin Yarattığı Bisiklet" başlıklı metindir. Fakat en kolay okunabilirlik düzeyine sahip olarak nitelendirilebilecek metin Ateşman'ın formülünün uygulanması sonucu ulaşılan metinden farklı olarak 48.9 okunabilirlik puanı ile "Lokman Hekim" başlıklı metindir. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki incelenen metinlerin okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması hesaplandığında 40.5 puanla ortalamanın eğitsel düzeyi işaret ettiği söylenebilir. Söz konusu metinlerde bulunan okuduğunu anlama soruları incelendiğinde ise 10 metinde toplam 55 sorunun yer aldığı görülmektedir. Bu soruların yirmi dokuzunun açık, on ikisinin kapalı, on dördünün çıkarım sorusu olduğu ifade edilebilir.

3.4. Sekizinci Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 15 bilgilendirici, 13 öyküleyici olmak üzere toplam 28 okuma metni araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında ders kitabındaki metinlerin OSU'larının 2.48 ile 3 arasında, OTU'larının 4.6 ile 19 arasında değiştiği tespit edilmiştir. İncelemeye konu olan tüm metinlerin aritmetik ortalamaları hesaplandığında ise ortalama sözcük uzunluğunun 2.7, ortalama cümle uzunluğunun 10.1 olduğu görülmektedir. Bu veriler Ateşman'ın formülüne göre normal bir okuma metninde bulunması gereken değerlerdir. Tablo 5'teki metinler okunabilirlik dereceleri açısından incelendiğinde 28 metnin on sekizinin orta güçlükte, sekizinin kolay, ikisinin zor okuma derecesine sahip olduğu söylenebilir. Orta güçlükte okunabilirlik puanına sahip olan metinlerin on üçü bilgilendirici, beşi öyküleyici; kolay okunabilirlik puanına sahip olanların tümü öyküleyici; zor metinlerin ise bilgilendirici metin türünde olduğu görülmektedir. Metin türü ve okunabilirlik puanları ilişkisi değerlendirildiğinde ise orta güçlük ve üzerinden okuma zorluğuna sahip olan metinlerin çoğunlukla bilgilendirici metin, kolay okunabilirlik puanına sahip olanların ise öyküleyici metin türünde olduklarını söylemek mümkündür. Ateşman'ın formülüne göre okunabilirlik puanı açısından en zor metin 41.6 puan ile "Sosyal Medya Bağımlılığı" başlıklı bilgilendirici metin, en kolay metin ise 84 puan ile "Resam İçin Zili Çalın" başlıklı öyküleyici metindir. Metinlerin tümüne ait okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması ise 63.9 puana ile 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin genel ortalamasının orta güçlükte olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlere İlişkin Hesaplamalar

Sıra	Metin Adı	Metin Türü	Soru Türü	OSU	OTU	A OPU	ÇU OPU	Derece	Okuma Düzeyi
1	Forsa	Öyküleyici	1 A 2 K 2 Ç	2.68	5.7	76.3	43.6	Kolay	Eğitsel Düzey
2	Türkçenin Söz Denizinde-Sevmek	Bilgilendirici	1 A 2 K 2 Ç	2.76	12.2	56.1	35.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
3	Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var	Öyküleyici	-	2.48	7.4	79.9	47.2	Kolay	Eğitsel Düzey
4	Kırmızı Renkli Komşumuz	Bilgilendirici	3 A 2 K	2.64	12.3	60.7	38.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
5	Beyaz Diş	Öyküleyici	2 A 3 K	2.60	9.7	69.1	41.9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
6	Kestane	Bilgilendirici	-	2.76	12.2	56.1	35.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
7	Kuş Bakışı	Bilgilendirici	3 A	2.80	9.2	62.3	37.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
8	Türk Plastik Sanatları	Bilgilendirici	1 A 1 K 3 Ç	2.76	12.3	55.8	35.2	Orta Güçlü	Eğitsel Düzey
9	Ergenekon Destanı	Öyküleyici	2 A 1 K 2 Ç	2.52	6.6	80.4	46.9	Kolay	Eğitsel Düzey
10	Güldüren Gerçek: Nasreddin Hoca	Bilgilendirici	-	2.68	13.1	57	36.6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
11	Kültür Dili	Bilgilendirici	3 K	2.60	11.5	64.4	40.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey

12	Duatepe	Öyküleyici	3 A 2 K	2.56	9.7	70.7	42.9	Kolay	Eğitsel Düzye
13	Atatürk ve Millî Eğitim	Bilgilendirici	2 A 1 K 2 Ç	2.68	15.1	51.7	34.5	Orta Güçlük	Engelli Düzye
14	Memleketin Hayatı Söz Konusu	Öyküleyici	1 A 2 K	2.89	7.3	63.7	36.6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
15	Selim'i Anarım	Öyküleyici	2 A 3 K	2.56	5.7	81.1	46.8	Kolay	Eğitsel Düzye
16	Birey- Toplumsallık	Bilgilendirici	3 K 2 Ç	2.89	11.2	53.5	32.8	Orta Güçlük	Engelli Düzye
17	Çömlekçi Baba	Öyküleyici	-	2.60	6.8	76.6	44.7	Kolay	Eğitsel Düzye
18	Birlikte Başarıyoruz	Bilgilendirici	1 A 2 Ç	3	7.7	57.8	33.1	Orta Güçlük	Engelli Düzye
19	Kahvaltının Önemi	Bilgilendirici	4 A 1 Ç	2.60	11.2	65.1	40.4	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
20	Lokman Hekim'in Masalı	Öyküleyici	4 A 1 K	2.64	9.3	68.5	41.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
21	Olimpiyatların Öyküsü	Bilgilendirici	2 A 1 K	2.93	11.7	50.6	31.3	Orta Güçlük	Engelli Düzye
22	Ressam İçin Zili Çalım	Öyküleyici	4 A 1 K	2.56	4.6	84	47.8	Kolay	Eğitsel Düzye
23	Geleneksel El Sanatları Çarşısı	Öyküleyici	3 A 1 K 1 Ç	2.80	13.2	51.9	31.2	Orta Güçlük	Engelli Düzye
24	Bir Kış Öyküsü	Öyküleyici	-	2.60	6.5	77.4	44.9	Kolay	Eğitsel Düzye
25	Müziği Neden Severiz?	Bilgilendirici	2 A 1 K	3.01	11.1	48.9	29.8	Zor	Engelli Düzye
26	Robotlar	Bilgilendirici	5 A	2.85	8.4	62.4	36.6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
27	Pastör'ün Savaşı	Öyküleyici	2 A 3 K	2.56	11.5	66	41.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
28	Sosyal Medya Bağımlılığı	Bilgilendirici	-	2.68	19	41.6	30.7	Zor	Engelli Düzye

Tablo 5'teki okuma metinleri Çetin Uzun'un formülü dikkate alınarak değerlendirildiğinde yirmi sekiz metnin yirmi birinin eğitsel okuma düzeyinde, yedi metnin ise engelli okuma düzeyinde olduğu söylenebilir. Okunabilirlik puanı hesaplaması engelli düzeyi işaret eden yedi metnin altısı bilgilendirici, biri öyküleyici; okunabilirlik puanı eğitsel düzeyi işaret eden yirmi bir metnin ise on ikisi öyküleyici, dokuzu bilgilendirici metin türündedir. Eğitsel düzeye göre daha zor okunabilirliğe sahip engelli düzey metinlerin biri hariç bilgilendirici metinlerden oluştuğu söylenebilir. Bu metinler arasında Çetin Uzun'un formülüne göre en zor metin Ateşman'ın formülüne göre belirlenen metinden farklı olarak 29.8 puan ile bilgilendirici metin türündeki "Müziği Neden Severiz?" başlıklı metindir. En kolay okunabilirlik düzeyine sahip olan metin ise Ateşman'ın formülünün sonucu ile paralel bir biçimde 47.8 puan ile "Ressam İçin Zili Çalım" başlıklı öyküleyici metindir. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm metinler hakkında genel bir değerlendirmenin yapılabilmesi açısından okunabilirlik puanları ortalaması hesaplandığında ise 38.7 puan ile genel ortalamanın eğitsel düzeyi gösterdiği söylenebilir. Söz konusu metinlerin okuduğunu anlama soruları incelendiğinde 22 metnin etkinlik bölümünde yer

alan 98 soru tespit edilmiştir. Bu soruların kırk sekizi açık, otuz üçü kapalı, on yedisi ise çıkarım sorusudur.

4. Sonuç ve Öneriler

Ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada ilk olarak ele alınan bulgu kitaplarda yer alan metin türüdür. Sınıf düzeyleri dikkate alındığında altıncı sınıf ders kitabı dışındaki kitaplarda bilgilendirici metinlere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ancak altıncı sınıf ders kitaplarındaki öyküleyici metinlere bilgilendirici metinlere kıyasla neredeyse iki kat daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu durum araştırmacılar merak uyandırmakla birlikte herhangi bir neden veya gerekçe olarak sunulmamaktadır. Alan yazında öyküleyici metinlerin bilgilendiricilere göre daha kolay okunabildiği ve anlaşılabilirliğini belirten çalışmalar yer almaktadır (Best vd., 2008; Denton vd., 2015). Bilgilendirici metinlerin anlatımlarının daha sade oluşunun yanı sıra yeni sözcükleri ve kavramları barındırmalarından dolayı anlaşılabilirliği öyküleyici metinlere göre daha güçtür (Beers ve Nagy, 2011; Collins vd., 2020). Hem tipik gelişim gösteren hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma deneyimleri arttıkça okuma becerilerinde ustalaşmaları beklendik bir durumdur (Mar vd., 2021). Bu da altıncı sınıf kitapları dışındaki kitaplarda bilgilendirici metinlerin daha fazla yer almasını açıklar niteliktedir. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin öyküleyici metinleri bile akranlarına oranla daha düşük performans sergileyerek okudukları belirtilmektedir (Saenz ve Fuchs, 2008). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin türü ayrımı yapabilmeleri okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir (Cain ve Oakhill, 2006). Ders kitapları düşünüldüğünde daha kolay olarak nitelendirilen öyküleyici metinlerde başarısız olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere daha fazla zorlanacakları bilgilendirici metinlerin yoğun olarak sunulması ne kadar doğrudur tartışılması gerekmektedir.

Çalışmanın bulgularından söz dizimine ilişkin ortalama sözce uzunluğu (OSU) bulguları incelendiğinde hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde OSU'nun sınıf düzeyine göre arttığı görülmektedir. Alan yazında tipik gelişim gösteren öğrencilerin oluşturdukları metinlerdeki OSU'nun sınıf düzeyi ilerledikçe arttığını gösteren boylamsal çalışmalar bulunmaktadır (Hulme vd., 2015; Nagy vd., 2014; Truckenmiller vd., 2020). Foorman ve arkadaşları (2018), ilkokuldan liseye kadar 2938 öğrencinin söz dizimi ve sözcük dağarcığı becerilerini incelemiştir. Araştırmacılar, söz dizimi becerilerinin yıllar içerisinde gelişme gösterdiğini ve söz diziminin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi olduğunu bulgulamışlardır. Alan yazında tipik gelişim gösteren öğrencilerle yapılan çalışmaların yanı sıra okumada güçlük yaşayan öğrencilerle yürütülmüş çalışmalar da yer almaktadır (Bahap Kudret ve Baydık, 2016; Catts vd., 1999; Nagy vd., 2014; Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020). Bu çalışmaların ortak bulguları arasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına oranla okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca Nagy ve arkadaşları (2014), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin OSU'larına ait özelliklerinin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha düşük olduğundan dolayı okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin akranları seviyesinde olmadığını belirtmişlerdir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ortaokul kitaplarındaki metinlerin normal gelişim gösteren öğrenciler için uygun olduğunu ancak kapsayıcı eğitimin büyük bir kısmını oluşturan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygun olmadığını söylemek mümkündür.

İncelenen değişkenlerden bir diğeri de metinlerde yer alan ortalama tümce uzunluğudur. Ortalama tümce uzunluğu (OTU), sözcük dağarcığına ilişkin bilgi vermektedir. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları ise okuma akıcılığı, ifade edici dil becerileri ve yazma becerileri hakkında bilgi vermektedir (Cain ve Oakhill, 2011; Delimehmet Dada ve Ergül, 2020). İncelenen metinlerdeki OTU'ların her iki metin türünde de sınıf düzeyiyle doğru orantılı olarak değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ancak iki metin türünde de sınıf düzeyinin çok üzerinde tümce uzunlukları olduğu söylenebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bellek sorunları göz önünde bulundurulduğunda bu durum bir dezavantaj oluşturmaktadır (Soğancı, 2023). Foorman ve arkadaşları (2018) ilkokul ve lise aralığındaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınıf düzeyleri ile orantılı olarak arttığını belirtmişlerdir. Bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha fazla tümce sayısından oluşması da alan yazını destekler niteliktedir. Örneğin; Elleman vd., (2019) okuma ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları derledikleri çalışmalarında bilgilendirici metinlerin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirdiğini ama okuma akıcılığında öyküleyici metinlere oranla daha düşük performans gösterilmesine neden olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından bakıldığında ise alan yazında sınıf düzeyinin ilerlemesi ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük dağarcığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirten çalışmalar vardır (Cain ve Oakhill, 2011). Bu çalışmada ise metin sayılarının istatistiksel analiz için yeterli olmamasından dolayı OTU'ların metin türü ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenememiştir. Ancak alan yazında yer alan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük dağarcığının akranlarına oranla düşük olduğunu ifade eden çalışmalar, incelenen kitaplarda yer alan eserlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygun olmadığının düşünülmesine neden olmaktadır (Cain ve Oakhill, 2011; Sönmez vd., 2017).

Sözcükler için hece, kelime ve cümlelerle yapılan bir diğer inceleme de okunabilirliktir. Ateşman (1997), okunabilirliği yazılı olarak sunulan metinlerin okurlar tarafından ne ölçüde anlaşıldığı olarak tanımlamıştır. Alan yazındaki çalışmalar okunabilirliğin sınıf seviyesi ile orantılı olarak değiştiğini belirtmektedir (Çakıroğlu, 2015; Okur ve Arı, 2013). Bu çalışmada okunabilirlik hesaplamaları Ateşman (1997) ve Çetin (2010) formülleri kullanılarak yapılmıştır. Ateşman formülüne göre çalışmada yer alan öyküleyici metinlerin tamamına yakını kolay okunabilir nitelikte, bilgilendirici metinler ise orta güçlüktedir. Sınıf düzeyi değişse de metinlerin aynı düzeyde kalmalarının düzeylerin hesaplanmasında yer verilen aralığın geniş olmasından kaynaklı olduğu düşünölmektedir. Temur (2002), beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturdukları metinleri aynı sınıf seviyesindeki ders kitapları ile kıyaslamıştır. Araştırmacı öğrencilerin ders kitapları ile aynı seviyede okunabilir metinler oluşturduklarını belirtmiştir. Ancak alan yazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürütölmüş çalışmalarda farklı bulgular yer almaktadır. Ceylan (2023), öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen dört, altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerini karşılaştırmıştır. Çalışmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf seviyelerinde metinler yazdıkları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise sınıf seviyelerinde metinler yazamadıkları ve sınıf seviyesi ilerledikçe metinlerle sınıf seviyesi arasındaki farkın arttığı belirtilmiştir. Ateşman formülü kullanılarak yapılan çalışmalara göre ders kitaplarında yer alan metinlerin her ne kadar tipik gelişim gösteren öğrenciler için uygun olsa da öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygun olmadığını söylemek mümkündür.

Okunabilirliğin hesaplanmasında kullanılan bir diğer formöl de Çetin (2010) tarafından geliştirilen formöldür. Bu formüle göre yapılan hesaplamalarda ders kitaplarında yer alan hem

öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerin eğitsel okuma düzeyinde oldukları görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde metinlerin çoğunluğunun eğitsel düzeyde olması ilgi çekici bir durumdur. Alan yazında öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır (Berninger vd., 2009; Ceylan, 2023). Ayrıca Graham (2010), tipik gelişim gösteren farklı sınıf seviyelerindeki 42 öğrenciyi incelediği çalışmasında sınıf seviyesi ilerledikçe okunabilirliğin de ilerlediğini belirtmiştir. Ancak ders kitaplarındaki metinlerde hem öğrenme güçlüğü olan hem de tipik gelişim gösteren öğrencileri kapsayan metinlerin olmaması bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Pek çok çalışmada öğrencilerin yeni deneyimler edinebilmeleri için eğitsel düzeyde metinlerle çalışılması gerektiği belirtilse de ders kitaplarının tüm düzeyleri kapsamaması gerekmektedir (Zorbaz, 2007). Çakıroğlu (2015) ilkökul ders kitaplarındaki metinleri okunabilirlik açısından incelemiş ve öğretmenlerden metinlere ilişkin görüş almıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından uygun olmadığını, öğrencilere göre ağır metinlerin fazla olduğunu belirtmişlerdir. İlgili çalışmada da metinlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri kapsamadığı görülmektedir. İki çalışma arasında sekiz yıl geçmiş olması ve bu süreçte ders kitaplarının iki defa yenilenmiş olması göz önünde bulundurulduğunda beklenen ilerlemenin olmaması üzücü bir durumdur.

Okumanın nihai hedefinin okuduğunu anlama olduğu düşünüldüğünde ders kitaplarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri için önemi son derece fazladır. Okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde kullanılan en etkili yöntemlerden biri de okuduğunu anlama sorularıdır. İncelenen kitaplarda en fazla açık sorular olarak ifade edilen cevabı metin içerisinde açık olarak belirtilen soru türüne yer verildiği görülmektedir. Soğancı (2023), dördüncü sınıf ders kitaplarını incelediği çalışmasında metinlerde yer alan soruların basit ve açık sorular olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da açık sorular çoğunlukta olsa da metinlerde kapalı ve çıkarım sorularına da yer verilmektedir. Bu durum ortaokula geçen öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitaplarında okuduğunu anlama sorularının gelişim evrelerine göre oluşturulduğunu düşündürtebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde ise durum böyle değildir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açık sorularda akranlarından farklı performanslar sergilemezken, metinlerde yanıtı açıkça verilmeyen soruları yanıtlamada tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergilemektedirler (Boulware Gooden vd., 2007; Brandão ve Oakhill, 2005). Metinlerde yer verilen bir diğer soru türü ise metinlerde yer alan bilgilerden yola çıkılarak çıkarım yapılmasını gerektiren sorulardır. Bu tür sorular açık sorulardan sonra en sık karşılaşılan türdür. Öğrencilere çıkarımda bulunma ve yorum yapma becerilerinin kazandırılması için pratik şansı veren bu sorular öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için maalesef çok zorlayıcıdır (Brandão ve Oakhill, 2005; Eason vd., 2012). Alatl (2023), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini soru türüne göre incelemiştir. Araştırmacı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla çıkarım yapmaları gereken sorularda zorlandıklarını ve tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergilediklerini belirtmiştir. Bu durumun öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel becerilerde yaşadıkları sorunlardan kaynaklandığı alan yazındaki çalışmalarda belirtilmektedir (Eason vd., 2012; Garcia ve Cain, 2014).

Ders kitaplarının metin türü dağılımı, söz dizimi, sözcük dağarcığı, okunabilirlik ve okuduğunu anlama soruları açısından incelendiği bu çalışmada kapsayıcı eğitim ortamlarında en sık karşılaşılan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirmeler yapılmıştır. Daha önce yapılan araştırmalar ilkökul Türkçe ders kitaplarının öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için

uygun olmadığı belirtilmiştir (Çakıroğlu, 2015; Soğancı, 2023). Bu çalışmada yenilenen ortaokul Türkçe ders kitapları pek çok açıdan incelenmiş ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın kitaplarda yer alan metinlerle yürütülmüş olması bir sınırlılıktır, Türkçe öğretmenlerinin 2023-2024 eğitim yılında yenilenen kitaplara yönelik görüşlerinin incelenmesi önerilmektedir. Yapılan incelemelerde öyküleyici metinlerin çoğunluğunun kolay okunabilir düzeyde ancak bilgilendirici metinlerin orta güçlükte olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem okumaya hem de okuduğunu anlamaya odaklanmalarının zor olacağından bilgilendirici metinlerin sınıf düzeyine göre kolay okunabilirden zora doğru sıralanması önerilmektedir. İncelenen bir diğer unsur da okuduğunu anlama sorularıdır. Okuduğunu anlama soru türlerine bakıldığında açık sorulardan hızlı bir şekilde çıkarım sorularına geçiş yapıldığı görülmektedir. İki soru türü arasında yer alan metinde cevabı açıkça yer almayan kapalı soruların sayılarının artırılarak kademeli bir geçişin yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acar, S. ve Karakuş, N. (2022). Türkçe ve Türk kültürü 5-8. seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 189-203. Doi:10.54979/turkegitimdergisi.1112789.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington DC: American Psychiatric Association
- Ateşman, E. (1997). Measurement of readability in Turkish. *Language Journal*, 58, 71-74.
- Bahap Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346. Doi:10.21565/ozelegitimdergisi.268558.
- Barnes, M. A., Ahmed, Y., Barth, A. & Francis, D. J. (2015). The relation of knowledge-text integration processes and reading comprehension in 7th-to 12th-grade students. *Scientific Studies of Reading*, 19(4), 253-272. Doi:10.1080/10888438.2015.1022650.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Beers, S. F. & Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing*, 24, 183-202. Doi:10.1007/s11145-010-9264-9.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Augsburger, A. & Garcia, N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 123-141. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/27740364>
- Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29(2), 137-164. Doi:10.1080/02702710801963951.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.

- Bora, A. ve Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders (5, 6, 7, 8) kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Boulware Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Brandão, A. C. P. & Oakhill, J. (2005). "How do you know this answer?" Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687-713. Doi:10.1007/s11145-005-5600-x.
- Bryce, N. (2011). Meeting the reading challenges of science textbooks in the primary grades. *The Reading Teacher*, 64(7), 474-485. Doi:10.1598/RT.64.7.1.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal Of Educational Psychology*, 76(4), 683-696. Doi:10.1348/000709905X67610.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443. Doi: 10.1177/002221941141410.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies Of Reading*, 3(4), 331-361. Doi:10.1207/s1532799xssr0304_2.
- Ceylan, M. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunabilirlik ve okunaklılık açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 141-155. Doi:10.19160/e-ijer.1214549.
- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R. & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33(3), 605-634. Doi:10.1007/s11145-019-09972-5.
- Crossley, S. A., Greenfield, J. & McNamara, D. S. (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *Tesol Quarterly*, 42(3), 475-493.
- Çakıroğlu, O. (2015). Evaluating the readability levels of elementary school textbooks regarding students with learning disabilities. *Elementary Education Online*, 14(2), 671-681. Doi:10.17051/io.2015.31984.
- Çarkıt, C. ve Bahadır, H. İ. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitapları millî mücadele ve Atatürk teması metinlerinin okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 103-111. Doi:10.30703/cije.949768.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.

- Dağcı Dağdeviren, Ş. ve Küçüktepe, C. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin farklı yaklaşımlara göre hesaplanması ve sonuçların karşılaştırılması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(2), 17-34.
- Day, R. R. & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Delimehmet Dada, Ş. ve Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. Doi:10.21565/ozelegitimdergisi.544840.
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., ... & Carter, S. (2015). Text-processing differences in adolescent adequate and poor comprehenders reading accessible and challenging narrative and informational text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C. & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515. Doi:10.1037/a0027182.
- Elleman, A. M., Oslund, E. L., Griffin, N. M. & Myers, K. E. (2019). A review of middle school vocabulary interventions: Five research-based recommendations for practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 477-492. Doi:10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0145.
- Foorman, B. R., Petscher, Y. & Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1-10. *Learning and Individual Differences*, 63, 12-23. Doi:10.1016/j.lindif.2018.02.011.
- García, J. R. & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111. Doi:10.3102/0034654313499616.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. Doi:10.3102/003465430710022.
- Graham, S. (2010). Handwriting still counts. *American Educator*, 33, 20-27.
- Güldenöglü, B., Kargin, T. & Miller, P., (2015). Examining the sentence comprehension skills of students with and without reading difficulties. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-100.
- Güzel Özmen, R. (2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 332-367). Ankara: Pegem.
- Hall, C. & Barnes, M. A. (2017). Inference instruction to support reading comprehension for elementary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 279-286. Doi:10.1177/1053451216676799.
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervag, A. & Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877-1886. Doi:10.1177/0956797615603702.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T. & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28, 732-749. Doi:10.3758/s13423-020-01853-1.
- Melekoğlu, M. A. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu and O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (4. Baskı). (s. 1-32). Ankara: Vize.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of learning disabilities*, 47(1), 3-12. Doi:10.1177/0022219413509967.
- Odo, D. M. (2018). A comparison of readability and understandability in second language acquisition textbooks for pre-service EFL teachers. *Journal of Asia TEFL*, 15(3), 750-765. Doi:10.18823/asiatefl.2018.15.3.12.750.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Özbek, A. B. ve Ergül, C. (2018). İlkokul 4. sınıf ders kitaplarının okunabilirliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 653-668. Doi:10.17860/mersinefd.398401.
- Özçetin, K. ve Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J. & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of educational psychology*, 112(3), 608-627. Doi:10.1037/edu0000382.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Sarı, K. R. (2020). Disleksili olan ve olmayan öğrencilerin sözel dil becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1680-1688. Doi:10.24106/kefdergi.3896.
- Soğancı, S. (2023). Evaluation of a Turkish textbook in terms of students with learning disabilities. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(4), 1161-1175.
- Sönmez, E., Haznedar, B. ve Babür, N. (2017). Fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 13-14 Mayıs 2016, Ankara, s. 85 - 91.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 33-51. Doi:10.1501/Egifak_0000001136.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Truckenmiller, A., Shen, M. ve Sweet, L. E. (2020). The role of vocabulary and syntax in informational written composition in middle school. *Reading and Writing*, 88(3), 1-33.
- U.S. Department of Education. (2018). *40th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*, Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs.
- Wissing, G. J., Blignaut, A. S. & Van den Berg, K. (2016). Using readability, comprehensibility and lexical coverage to evaluate the suitability of an introductory accountancy textbook to its readership. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 46, 155-179. Doi:10.5774/46-0-205

- Yılar, M. B. (2020). 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1126-1146.
- Yıldız, M. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Investigation of studies on reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1274-1303. Doi:10.17679/inuefd.770066.
- Zorbaz, K. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

Extended Abstract

Eighty percent of students with learning disabilities have difficulty in reading skills (APA, 2018). The inclusion of students with learning disabilities in inclusive education environments is an important issue that educators should pay attention to when creating textbooks. Crossley, Greenfield, and McNamara (2008) stated that the use of readability formulas in the creation of textbooks will facilitate the work of those who prepare the books.

The performance of students diagnosed with learning disabilities, who experience 80% failure in reading skills, is significantly lower than their typically developing peers in reading comprehension skills. The studies conducted to improve the reading comprehension skills of these students are mostly based on textbooks (Bryce, 2011). Therefore, textbooks should be carefully designed not only for reading skills but also for the development of reading comprehension skills (Crossley, Greenfield, & McNamara, 2008).

In addition to the texts, the types of questions related to the texts also have a significant effect on the reading comprehension skills of students with learning disabilities (Day & Park, 2005). It is reported that students with learning disabilities show lower performance than their typically developing peers in open questions (Bahap Kudret & Baydık, 2016), closed questions (Quinn et al., 2020) and inference questions (Barnes, Ahmed, Barth, & Francis, 2015; Hall & Barnes, 2017). Considering that experiences related to question types are gained through textbooks, the texts in textbooks should include all question types.

When the literature is examined, it is possible to find many studies that examine the readability of texts in Turkish secondary school textbooks (Acar & Karakuş, 2022; Bağcı Dağdeviren & Küçüktepe, 2022; Bora & Arslan, 2021; Çarkıt & Bahadır, 2022; Özçetin & Karakuş, 2020; Okur & Arı, 2013; Çiftçi et al., 2007). However, these studies do not include Turkish textbooks that started to be taught in 2023-2024. In addition, there is no study in the literature that examines the reading comprehension questions of the texts in the textbooks. This study differs from other studies because it was conducted on the current (2023-2024) textbooks, aimed to examine the reading comprehension questions and to evaluate the texts and question types in terms of students with learning disabilities in an inclusive education environment.

In this study, which aims to investigate the readability levels of reading texts and activity questions in Turkish secondary school textbooks, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used to analyse the relevant documents. In this context, 5th grade Turkish textbooks belonging to Koza Publishing House, 6th grade Turkish textbooks belonging to Anka Publishing House, 7th grade Turkish textbooks belonging to Dörtel Publishing House and 8th grade Turkish textbooks belonging to Ferman Publishing House, which were deemed appropriate to be used as secondary school Turkish textbooks in the 2023-2024 academic year, were included in the scope of the research.

The formulas of Ateşman (1997) and Çetinkaya Uzun (2010), which are frequently preferred in the literature, were used to examine the readability of the texts. In both formulas, in the first stage, the average word (AWL) and sentence (TL) lengths are determined by determining the number of phonemes, words and sentences in the texts. Then, the calculated OSU and OTU are subjected to some mathematical processing according to the coefficients determined by the researchers and readability scores (OP) are calculated.

Considering the grade levels, it is seen that informative texts are more common in books other than the sixth grade textbook. It is expected that both typically developing students and students with learning disabilities will master reading skills as their reading experiences increase (Mar, Li, Nguyen, &

Ta, 2021). This explains the fact that informative texts are more common in books other than sixth grade books. In studies of middle school students with learning disabilities, it has been reported that students read even narrative texts with lower performance than their peers (Saenz & Fuchs, 2008).

Studies in the literature indicate that readability varies in proportion to grade level (Çakıroğlu, 2015; Okur & Arı, 2013). According to Ateşman's formula, almost all of the narrative texts in the study are easy to read, while informative texts are of medium difficulty. Ceylan (2023) compared the written products of fourth, sixth and eighth grade students with learning disabilities and typically developing students. In the study, it was stated that typically developing students wrote texts at grade level, while students with learning disabilities could not write texts at grade level, and the difference between texts and grade level increased as the grade level progressed. In the calculations made according to the formula of Çetin (2010), it is seen that both narrative and informative texts in the textbooks are at the educational reading level.

In the analyzed textbooks, it is seen that the most common type of question is open questions, the answer to which is explicitly stated in the text. Soğancı (2023), in his study analyzing fourth grade textbooks, stated that the questions in the texts were simple and open questions. While students with learning disabilities do not perform differently from their peers in open questions, they perform lower than their typically developing peers in answering questions whose answers are not explicitly given in the texts (Baydık & Seçkin, 2012; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007; Brandão & Oakhill, 2005). Unfortunately, inference questions, which give students a chance to practice their inference and interpretation skills, are very challenging for students with learning disabilities (Brandão & Oakhill, 2005; Eason et al., 2012).

In this study, in which textbooks were examined in terms of text type distribution, syntax, vocabulary, readability and reading comprehension questions, evaluations were made in terms of students with learning disabilities, which are most frequently encountered in inclusive education environments. Previous studies have indicated that primary school Turkish textbooks are not suitable for students with learning disabilities (Çakıroğlu, 2015; Soğancı, 2023). In this study, the renewed secondary school Turkish textbooks were examined in many aspects and it was concluded that they were not suitable for students with learning disabilities.